

Een cruciaal verschil

Gedragsproblemen van kinderen of relatieproblemen met kinderen

Jantine Spilt en Helma Koomen

Vandaag de dag wordt veel gesproken over de toename van gedragsproblemen van kinderen in het basisonderwijs. Tegelijkertijd nemen ook de zorgen over de draagkracht van groepsleiders toe. Op basis van onderzoek en interviews met groepsleiders is het onze indruk dat het niet de gedragsproblemen op zich zijn die stress veroorzaken bij een groepsleider, maar gedragsproblemen die leiden tot problemen in de onderlinge relatie tussen groepsleider en kind. Immers niet elk kind dat vaak gecorrigeerd moet worden bezorgt zijn groepsleider stress. Ongewenst gedrag leidt vooral dan tot stress wanneer het ongewenste gedrag het onderlinge vertrouwen in de leraar-kind-relatie ondermijnt. Om stress van groepsleiders te begrijpen, is het dus belangrijk om gedragsproblemen van kinderen te duiden in termen van relatieproblemen van groepsleiders met kinderen. Gedrag vindt immers niet in een vacuüm plaats maar heeft altijd een communicatief of relationeel aspect. In dit artikel laten wij zien waarom wij het gesprek over relatieproblemen zinvoller achten dan een gesprek over louter gedragsproblemen van kinderen.

Een groepsleider vertelt dat één van haar kinderen precies weet hoe hij haar uit evenwicht kan brengen. De Engelse taal heeft daar een goede uitdrukking voor: 'He knows how to push my button'. Dit kind lijkt er zelfs behagen in te scheppen om de groepsleider boos te krijgen. Behalve dit kind zijn er nog andere kinderen in de klas waar de groepsleider moeite mee heeft. Zo is er een kind dat zich doorgaans wel gehoorzaam gedraagt, maar de groepsleider toch op de zenuwen werkt zonder dat zij precies kan zeggen waarom. Daarnaast is er een kind dat momenteel veel aangrijpends meemaakt in de thuissituatie. De groepsleider is erg begaan met hem, maar ook onzeker over wat zij kan betekenen voor kinderen die thuis problemen hebben. Gelukkig heeft deze groepsleider ook een aantal 'ongecompliceerde' kinderen die 's ochtends opgewekt de klas binnenkomen en aan het eind van de dag net zo opgewekt de school weer verlaten. Ze haalt veel voldoening uit het contact met deze kinderen.

Al met al vergt de dagelijkse omgang met kinderen veel van deze groepsleider. Ze ervaart veel en wisselende emoties in het contact met individuele kinderen. Emoties die zij noemt zijn bijvoorbeeld: genegenheid, boosheid, afkeer, twijfel, voldoening, afwijzing en onzekerheid. Er zijn momenten dat ze zich maar met moeite kan beheersen. Een ouder die zijn zelfbeheersing dreigt te verliezen, kan besluiten om even de kamer uit te lopen om af te koelen. Deze groepsleider kan niet even weg, want dan zou zij een klas met 25 jonge kinderen alleen laten. Ter plekke moet deze groepsleider een manier vinden om haar zelfcontrole te behouden en, daarnaast ook nog, adequaat te reageren op de provocatie van een kind. Niet verwonderlijk dat deze groepsleider haar beroep op momenten als zwaar ervaart.

Kwetsbaarheid en kracht

Uit bovenstaande casus blijkt hoezeer het beroep van een groepsleider gekenmerkt wordt door emoties. Onderzoekers gebruiken in dit verband wel het woord 'emotional labor', dat vertaald kan worden als emotionele arbeid of inspanning. Groepsleiders leveren dagelijks emotionele arbeid. Een groepsleider moet voortdurend kiezen hoe hij uiting geeft aan zijn emoties dan wel zijn emoties probeert te verbergen of te onderdrukken. Ook kan het zijn dat een groepsleider positieve emoties fingeert: hij doet zich anders voor dan hij zich eigenlijk voelt. Ook dat vraagt om emotionele inspanning.



Emotionele arbeid is inherent aan het werken met kinderen. Het werken met kinderen kan oneindig bevredigend zijn, maar ook veel onzekerheid en spanning geven. In een interview met het Vlaamse tijdschrift Brandpunt zegt hoogleraar Geert Kelchtermans het zo: 'Leerkrachten hebben toch wel de meest onmogelijke job die er bestaat. Nooit ben je zeker van het resultaat van je werk. Als er resultaat is, weet je nooit of en in hoeverre dat ook jouw verdienste is. En als er geen resultaat is, in hoeverre heb je dan zelf gefaald? Ik kan op geen enkele andere manier het engagement van leerkracht (waarom doen ze het?) begrijpen als ze niet tot op zekere hoogte begaan zijn met kinderen. Maar tegelijk worstelen ze met het feit dat ze het niet



allemaal in handen hebben.' Dit citaat maakt duidelijk dat het de emotionele arbeid is en daarnaast de onzekerheid over het resultaat, die de groepsleider als mens kwetsbaar maken. Net als in andere verzorgende beroepsgroepen hebben groepsleiders dan ook een relatief grote kans om emotioneel uitgeput of burn-out te raken. Tegelijkertijd ligt in deze kwetsbaarheid van de groepsleider ook zijn kracht. De emotionele betrokkenheid is onvermijdelijk én onmisbaar voor goed groepsleiderschap. Kwetsbaar durven zijn is een voorwaarde voor interpersoonlijke competentie. Zonder emotionele investering is het immers niet mogelijk om een warme relatie met een kind te verkrijgen en juist die warme, betrokken relatie heeft een gunstige invloed op de ontwikkeling van een kind. Onderzoek laat overtuigend zien dat kinderen die een warme relatie hebben met hun groepsleider, meer gemotiveerd zijn en betere leerprestaties hebben dan kinderen die een slechte relatie met hun groepsleider hebben. Dit geldt vooral voor kinderen met gedragsproblemen. Bovendien laat onderzoek naar arbeidssatisfactie zien dat groepsleiders hun persoonlijke relaties met kinderen doorgaans als het meest bevredigende en meest motiverende onderdeel van hun werk beschouwen. Zowel het kind als de groepsleider profiteren dus van een warme persoonlijke relatie.

Interpretatiekaders, emoties en stress

Uitgaande van het stressmodel van Lazarus kunnen we veronderstellen dat er grote verschillen zijn in de mate waarin groepsleiders hun beroep emotioneel als zwaar en stressvol ervaren. Een belangrijke factor is de wijze waarop groepsleiders ongewenst gedrag of conflicten met kinderen interpreteren en verklaren. Persoonlijke

interpretatiekaders en betekenisgeving bepalen in welke mate een confrontatie met een kind leidt tot negatieve emoties (bijvoorbeeld boosheid, frustratie, hulpeloosheid) en stress. Wordt het ongewenste gedrag van een kind geïnterpreteerd als een uiting van onvermogen? Of als een uiting van opstandigheid en wantrouwen die kenmerkend is voor een conflictueuze leraar-kind-relatie? Ongehoorzaam gedrag van een kind wordt eerder als problematisch en bedreigend ervaren, wanneer de groepsleider denkt dat het kind zich opzettelijk misdraagt of het gedrag ziet als een uiting van wantrouwen of van een verstoorde onderlinge relatie. Dit zal vervolgens de stressreactie, in die specifieke situatie waarin het kind ongehoorzaam is, versterken. De interpretatie van ongewenst gedrag van het kind en de emotionele stressreactie in een specifieke situatie wordt dus mede bepaald door het beeld dat de groepsleider van de relatie heeft ('Dit kind waardeert zijn relatie met mij', 'Dit kind gedraagt zich manipulatief tegenover mij' of 'Ik begrijp niet hoe dit kind zich voelt'). Verhevigde emotionele stressreacties in dagelijkse interacties met een kind vergroten het risico op een negatieve spiraal: het onderlinge vertrouwen neemt af, conflicten nemen verder toe en negatieve emoties worden geïnternaliseerd en gaan steeds meer overheersen. Op deze manier kunnen dagelijkse interacties met een gedragsmoeilijk kind een chronische bron van stress worden.

Fight or flight

Rigide denkpatronen van groepsleiders over het kind ('Dit kind gaat altijd huilen en zeuren als het iets van mij wil') en zichzelf in interactie met de kind ('Hoe ik ook mijn best doe, ik voel mij niet prettig bij hoe dit

kind en ik met elkaar overweg kunnen') leiden dus tot negatieve emoties, die weer een sterke invloed hebben op de attitude en het pedagogisch handelen van een groepsleider. Negatieve emoties als boosheid en frustratie worden na verloop van tijd geïnternaliseerd en versterken de (emotionele) stressreactie op specifieke negatieve gebeurtenissen in interactie met het kind. Stress beïnvloedt vervolgens weer de waarneming van de groepsleider en leidt tot blikvernauwing: hij gaat vooral dat zien wat niet goed gaat en heeft minder aandacht voor wat wel goed gaat. Tegelijkertijd wordt de groepsleider minder sensitief voor de psychologische en didactische behoeften van de kind. Op gedragsniveau zijn er dan grofweg twee reacties mogelijk: 'fight or flight'. In het eerste geval stelt de groepsleider zich autoritair op en gaat hij de strijd aan met als doel het behouden van controle over het gedrag van het kind. Beoogd wordt het gedrag van het kind in te perken. Anderzijds is het ook mogelijk dat de groepsleider onverschillig wordt en een permissieve houding aanneemt in de trant van 'laat maar gaan'. De groepsleider stopt met investeren in het kind, zal zich emotioneel gaan afschermen (wil niet langer kwetsbaar zijn) en gaat het jaar als het ware 'uitzitten' met dat kind. In beide gevallen verdwijnt het stimuleren van de ontwikkeling van het kind als doel steeds meer naar de achtergrond en in beide gevallen is het aannemelijk dat de problematiek verergert.

Het moge duidelijk zijn dat geen van beide reacties bevorderlijk is voor de ontwikkeling van het kind noch

voor het welbevinden van de groepsleider. Belangrijk is dan ook om rigide denkpatronen tijdig te herkennen en te corrigeren om zo te voorkomen dat negatieve emoties gaan overheersen in de omgang. Echter, het lastige aan dit soort denkpatronen is dat ze doorgaans automatisch en op onbewust niveau plaatsvinden. De gedachte flitst door het hoofd en is verdwenen voor de groepsleider er erg in heeft. Toch is het nodig om rigide en negatieve denkpatronen op te sporen om zo te voorkomen dat relatieproblemen uit de hand lopen en stress overgaat in emotionele uitputting en een burn-out bij een groepsleider.

Juiste vragen stellen

Voor de omgang met gedragsproblemen van kinderen zijn er allerlei na- en bijscholingscursussen. Deze cursussen besteden echter vaak geen aandacht aan de invloed van gedragsproblemen op de onderlinge relatie tussen groepsleider en kind. Een verbetering in de kwaliteit van het gedragsmanagement van een groepsleider leidt lang niet altijd, en ook niet automatisch, tot een verbetering van de problematische leraar-kind-relatie.

Voor het werken aan relatieproblemen bestaan geen kant-en-klare oplossingen of stappenplannen. Veel speelt zich af in het hoofd van de groepsleider. Negatieve denkpatronen, die zich over een langere periode hebben ontwikkeld, zijn niet gemakkelijk te corrigeren. Bewustwording van denkpatronen en hiermee verbonden (negatieve) emoties worden gezien als een eerste stap. Hiertoe is herhaaldelijk zelfonder-



zoek nodig. Het is belangrijk dat de groepsleider op gezette tijden zichzelf ondervraagt of laat bevragen door een ander.

De opbrengst van zelfonderzoek staat of valt met de durf om kritisch te zijn en met het stellen van de juiste vragen. Onderzoekers hebben hiervoor instrumenten en interventieprogramma's ontwikkeld die het doel hebben zelfreflectie te stimuleren en zelfinzicht te vergroten. Deze programma's kunnen tegenwicht bieden aan de trend in het onderwijs om gedrag van kinderen eenzijdig te interpreteren als een (stabiele) eigenschap, en dus een tekort, van het kind en daar etiketten op te plakken. Touw en Van Beukering (2009) hebben het programma 'Professional in de spiegel' ontwikkeld om groepsleiders te stimuleren hun eigen waarden, normen, overtuigingen en levenservaringen te onderzoeken. Er wordt gezocht naar antwoorden op vragen als: 'Wie ben ik als mens, wie ben ik als groepsleider, wie wil ik zijn voor mijn kinderen, welk type kind vind ik prettig, aan welke eigenschappen erger ik mij vooral en waarom?' Het idee hierachter is dat de professionele en persoonlijke ontwikkeling van een groepsleider sterk met elkaar verweven zijn.

Daarnaast moet de uniciteit van relaties met individuele kinderen niet uit het oog verloren worden. Afhankelijk van de concrete probleemsituatie kan het soms zinvoller zijn om te proberen zelfinzicht in de relatie met een specifiek kind te vergroten. Hierbij kan het Leerkraft Relatie Interview (LRI; Spilt & Koomen, 2010) behulpzaam zijn. Het LRI is bij uitstek een instrument dat aansluiting vindt op het interactionele of relationele niveau. Met dit interview worden verwachtingen, opvattingen en emoties van de groepsleider in relatie tot een bepaald kind geïnventariseerd, alsook opvattingen over de effectiviteit van het pedagogisch handelen naar dit kind. Het interview begint met de vraag om drie kenmerken van de onderlinge relatie te noemen. Daarna volgen vragen over de beleving van specifieke gebeurtenissen rond dit kind. De kracht van dit interview is dat de groepsleider aangemoedigd wordt om niet te blijven 'hangen' in het spreken over gedragsproblemen: het gesprek wordt naar een hoger niveau getild doordat de betekenis van gedrag voor de onderlinge relatie onderzocht wordt. Anders dan in het programma 'Professional in de spiegel' komen bovendien ook emoties van de groepsleider aan bod.

Bij de eerder genoemde groepsleider (zie casus) werd het LRI afgenomen over haar relatie met het kind dat haar vaak boos en van streek maakte. Opvallend was dat zij op de vraag naar drie kenmerken van de relatie met de kind, drie kindkenmerken opnoemde. Ze was van zichzelf niet geneigd om het communicatieve en relationele aspect van het gedrag van het kind te onderzoeken. Door te blijven spreken over kenmerken en persoonlijkheidseigenschappen van het kind wekte zij, wellicht onbedoeld, de suggestie dat zij de verantwoordelijkheid voor de problemen eenzijdig bij het kind neerlegde. Hiermee deed deze groepsleider in feite zichzelf tekort, want ze onderkende niet de (positieve)



invloed die zij als groepsleider kan uitoefenen. Na het afnemen van het LRI volgde een reflectiegesprek met een consultant. In dit gesprek werd wél primair over relatieproblemen gesproken. De groepsleider erkende haar rol in de problemen en begon zichzelf mede-eigenaar van het probleem en daarmee medeverantwoordelijk voor de oplossing te voelen. Dit gaf de groepsleider enerzijds het gevoel kwetsbaar te zijn voor falen. Anderzijds besepte de groepsleider dat deze kwetsbaarheid een voorwaarde was voor oprecht zelfonderzoek. Uiteindelijk leidde het zelfonderzoek ertoe dat deze groepsleider beter haar eigen grenzen kon bewaken, opener stond voor (de schaarse maar wel aanwezige) positieve ervaringen met het kind en zich competentier voelde in de omgang met het kind. Hoewel de omgang met dit kind nog steeds van tijd tot tijd spanning oproep, ervoer zij toch een verbetering die haar hoopvol maakte. Al met al ging zij 's ochtends met meer plezier naar haar werk.

Gedrags- of relatieproblemen

Indien wij u als groepsleider zouden vragen een kind met gedragsproblemen in gedachten te nemen en drie kenmerken van de onderlinge relatie op te schrijven, wat zou u dan opschrijven? Schrijft u vooral kindkenmerken op zoals 'onrustig' of 'ongehoorzaam'? Of schieten u woorden te binnen als 'wantrouwen', 'hulpeloosheid', of 'strijd'? Hoe duidt u het gedrag van dit kind in het kader van uw relatie met dit kind? In dit artikel hebben wij willen laten zien dat het effectiever is om problemen te onderzoeken in termen van relatieproblemen dan louter in termen van gedragsproblemen. Dit omdat het gesprek over relatieproblemen meer aanleiding geeft tot zelfonderzoek van groepsleiders. Vaker dan eens zal hiervoor hulp van buitenaf nodig zijn, bijvoorbeeld

door gesprekken te voeren met een schoolpsycholoog of consultant.

Kritisch zelfonderzoek naar de eigen rol in problematische relaties met kinderen zal altijd gepaard gaan met emoties en een gevoel van kwetsbaarheid. Tegelijkertijd ligt hier een onmiskenbare bron van kracht, omdat er zonder emotionele betrokkenheid geen sprake kan zijn van een warme persoonlijke relatie met een kind. Onderzoek laat zien dat wanneer het groepsleiders lukt om, ondanks de gedragsproblemen van een kind, toch een warme relatie met dit kind op te bouwen, de gedragsproblemen in de loop der tijd afnemen en de betrokkenheid bij school en de leerprestaties toenemen. Dit is winst voor kind én groepsleider.

Dr. Jantine L. Spilt is als universitair docent werkzaam bij de onderzoekseenheid Schoolpsychologie en Ontwikkelingspsychologie van Kind en Adolescent van de Katholieke Universiteit Leuven. jantine.spilt@ppw.kuleuven.be

Dr. Helma M.Y. Koomen is als universitair hoofddocent werkzaam bij de afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en Groepsleidersopleiding en het onderzoeksinstituut Child Development and Education van de Universiteit van Amsterdam. h.m.y.koomen@uva.nl

Fotografie: Felix Meijer

Noot

Omdat leerkrachten in het jenaplanonderwijs 'groepsleiders' worden genoemd, is ervoor gekozen dat ook in dit artikel te doen. De onderzoeken waar dit artikel op gebaseerd is, waren niet beperkt tot jenaplanscholen. Daar waar de term 'groepsleider' gebruikt wordt, kan hier dus even goed 'leerkracht' gelezen worden.

Literatuur

- Kelchtermans, G. (2005). Interview: Groepsleiders zijn geen machines. *Brandpunt*, 33, 20-23.
- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74, 9-46.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293-306.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., & Van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, 14, 305-316.
- Spilt, J. L. & H. M. Y. Koomen (2010). *Het Leerkracht Relatie Interview: Interviews met groepsleiders over hun relaties met gedragsmoeilijke kleuters*. *Kind en Adolescent*, 31(2), 58-70.
- Touw, H. & Beukering, T. van (2009) Professional in de spiegel. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48 (11), 461.

Ogenblikje

Vanmorgen heb ik hem voor het eerst gezien. Hij gaat na de zomervakantie het laatste basisschooljaar in. Zijn ouders, de groepsleider, de ib'er en ook anderen houden hun hart vast. Hoe zal het volgend jaar gaan als hij naar het voortgezet onderwijs moet? De groep waarin hij zit is gewend aan het lawaai dat hij maakt. Er reageert vrijwel niemand meer op dat lawaai. Ook de juf is eraan gewend en corrigeert hem even als het moet. Hij reageert altijd verbaasd, als ze hem corrigeert, zegt ze. Net of hij niet weet dat hij zo'n herrie maakt.

Hoe zal het gaan met de leerlingen en leraren die hij over een jaar zal tegenkomen op de nieuwe school. Hoe zullen zij omgaan met dit kind, als hij nog steeds zoveel lawaai maakt? Een andere school in een andere

plaats, andere kinderen, elk uur een andere leerkracht, een ander vak. Hoe zal het gaan als hij dit gedrag blijft vertonen? Zullen ze hem respecteren, begrijpen, in zijn waarde laten, waarderen om wie hij is?

We besluiten hem na de zomervakantie vaardigheden te leren die hem bewust zullen maken van het negatieve effect dat zijn lawaai op mensen en daardoor ook op hem kan hebben. Wie weet kan hij, als hij er zich van bewust is, leren om het anders te doen, zodat hij niemand stoort of ergert. Wie weet, ik ga de uitdaging aan!

Catharina Drent is schoolleider van De Ommewending in Veendam

